

**Корніяка О.М.**

## **ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ І ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ**

*Стаття присвячена порівняльному аналізу розвитку комунікативної компетентності у педагогів і психологів на різних етапах їх професійного становлення.*

*Ключові слова: комунікативна компетентність, комунікативні вміння і навички, професійна і міжособистісна взаємодія.*

**Актуальність дослідження.** Становлення особистості фахівця відбувається у процесах соціальної взаємодії і професійної діяльності. Саме у спілкуванні і діяльності він витворюється як складна, за висловом Г.С. Костюка, «цілісна система систем», до якої в умовах нової, інформаційної цивілізації ставляться нові, підвищені вимоги. Під впливом нових соціальних запитів та емпіричних даних визріла необхідність у вивченні й науковому аналізі комунікативної компетентності як психологічного інструмента міжособистісної взаємодії особистості, що забезпечує її зв'язок із соціумом і виконання професійних завдань.

**Теоретичне підґрунтя дослідження.** У сучасних соціокультурних умовах, як підтверджують реалії, невпинно зростає значущість комунікативної компетентності передусім для діяльності й спілкування фахівця. Спілкування, що розглядається традиційно психологічною наукою як «діяльність у діяльності», супроводжує будь-яку діяльність, у тому числі професійну, і потребує компетентності її суб'єкта. Тим паче у соціономічних професіях, де головним об'єктом праці є люди. Тому досліджуваними і стали такі яскраві представники професій типу «людина – людина», як педагоги і психологи. А «люди, котрі потребують людей, – це (за відомою сентенцією) найщасливіші люди у світі».

Виконувана представниками професій типу «людина-людина» діяльність – завжди міжособистісне спілкування, процес комунікації, постійне налагодження взаємодії між людьми, яке нерідко ускладнюється внаслідок того, що у взаємодію вступають *різні* – за віком, розвитком особистості, загальною і спеціальною підготовленістю суб'єкта діяльності й спілкування – категорії людей. Тому саме комунікативна компетентність включається роботодавцями, за даними американського дослідника Д. Гоулмена, – поряд зі спеціальними знаннями і досвідом – у базову компетентність, потрібну працівникові для виконання поставлених перед ним професійних завдань. У будь-якому разі ми залежні, за словами американського вченого Девіда В. Джонсона (2000), «від інших людей для реалізації самого життя... для оволодіння знаннями і досвідом заради виживання в нашому світі...».

Головним завданням дослідження є емпіричне опрацювання кожної складової комунікативної компетентності й з'ясування специфіки її розвитку на різних етапах професійного становлення педагогів і психологів.

Наразі визначимо сутність і ті структурні складові досліджуваного феномена, які були піддані емпіричному вивченню.

Узагальнення результатів вивчення літературних джерел щодо тлумачення комунікативної компетентності і власне теоретико-експериментальне дослідження дали змогу розглядати *комунікативну компетентність як складно організоване, внутрішньо суперечливе поєднання комунікативних знань і вмінь, що відображають цілі та результати здійснюваної суб'єктом спілкування комунікативної діяльності*.

Підґрунтям у розвитку комунікативної компетентності, невід'ємної від будь-якої професійної компетентності, є (за У. Ордоном, 2009) “стартові компетентності”, до яких відносяться загальні гуманістичні знання, особистісна культура й інтелектуальні вміння.

У процесі дослідження було створено модель комунікативної компетентності. Комунікативна компетентність, за допомогою якої суб'єкт реалізує у процесі діяльності й спілкування три основних функції: комунікативну, перцептивну й інтерактивну, об'єднує у своєму складі три основних групи вмінь, або здатностей, названих нами у дослідженні основними структурними компонентами:

1. *Комунікативно-мовленнєву здатність*, що об'єднує такі вміння: а) отримання інформації; б) адекватне розуміння смислу інформації; в) програмування і висловлювання своїх думок в усній і письмовій формі.

2. *Соціально-перцептивну здатність* як сприймання і розуміння сутності іншої людини, взаємопізнання і взаємооцінка. Ця здатність передбачає такі вміння: а) створення образу іншої людини (розуміння її психологічної й особистісної сутності); б) моральні уявлення (емпатію як усвідомлення почуттів, потреб, інтересів інших людей, повагу до партнера зі спілкування, тактовність тощо); в) рефлексію (самоусвідомлення – розуміння своїх внутрішніх станів, емоцій, ресурсів й уподобань, інтуїція).

3. *Інтерактивну здатність* як вміння організовувати і регулювати взаємодію та взаємовплив і досягати взаєморозуміння. Ця здатність об'єднує такі основні вміння: а) знання соціально-комунікативних норм, зразків поведінки, соціальних ролей; б) здатність до соціально-психологічної адаптації; в) контроль за поведінкою у взаємодії, вміння розв'язувати конфлікти; г) здатність справляти вплив на партнера зі спілкування: вміння слухати і володіння ефективною тактикою переконання іншої людини.

На складність виділення сторін (або функцій, аспектів) у спілкуванні вказувала у свій час Г.М. Андреева: «Зрозуміло, в реальній дійсності кожна із сторін не існує ізольовано від двох інших, і виділення їх можливе для аналізу, зокрема для побудови системи експериментальних досліджень» [1, с.83]. Зауважимо також, що виділені нами здатності (компетентності) мають низку характеристик: вони *самостійні* (кожна з них є унікальним додатком до професійних вмінь), *взаємозалежні* (кожна певною мірою пов'язана з іншими), *ієрархічно організовані* (кожна існує завдяки наявності попередньої). А оскільки з кожним новим соціальним поступом зазнають трансформації соціокомунікативні стан-

дарті, це і зумовлює потребу у вивченні й розвитку взаємопов'язаних компетентностей: *комунікативно-мовленнєвої, соціальної взаємодії, сприймання та розуміння іншої людини*, вдосконалення яких – безперервний процес.

**Емпіричне дослідження.** В емпіричному дослідженні, що тривало протягом 2009–2011 рр., взяло участь **252** фахівці – психологи і педагоги, що перебували на різних етапах професійного становлення: професійної адаптації, первинної і вторинної професіоналізації, професійної майстерності. Статистично опрацьовано дані психодіагностичного обстеження таких спеціалістів: слухачів факультету перепідготовки і підвищення кваліфікації фахівців Київського університету імені Б. Грінченка, Переяслав-Хмельницького педагогічного університету імені Г. Сковороди; психологів Подільського і Печерського районів м. Києва; вчителів гімназії №117, загальноосвітніх шкіл (І і ІІІ ступенів) №№ 78, 80, 138, 156 м. Києва, а також викладачів – психологів і педагогів – Переяслав-Хмельницького педагогічного університету імені Г. Сковороди і Львівського державного університету внутрішніх справ.

У дослідженні використано п'ять психодіагностичних методик (і тестів): методику вивчення комунікативних і організаторських вмінь (КОВ), методику оцінки способів реагування у конфлікті К. Томаса (адаптовану Н.В. Гришиною), тест “Вміння слухати”, тест “Вміння викладати свої думки”, тест “Взаємини з співрозмовником”, опитувальник “Дорослий – Батько – Дитина” [3; 5], а також експертну оцінку для з'ясування особливостей професійного розвитку і сформованості характеристик комунікативної компетентності.

Цілеспрямоване опанування особистістю вмінням спілкуватися потрібно починати вже на етапі оптації (в період професійного самовизначення ще в межах школи) і послідовно здійснювати на всіх наступних етапах набуття нею професіоналізму. Це, за Е.Ф. Зеєром (2005), такі періоди: професійна підготовка, професійна адаптація, первинна і вторинна професіоналізація і, нарешті, професійна майстерність.

Наразі подамо результати розвитку комунікативної компетентності на різних етапах професійного становлення педагогів і психологів (за винятком етапів оптації та професійної підготовки у ВНЗ).

Період **професійної адаптації** (18 – 25 рр.) розкриває перед молодими педагогами і психологами “нові смисли”, нові горизонти у становленні професіоналізму. У цей період особистість не тільки освоює нову професійну роль – фахівця, а й набуває досвіду самостійного виконання професійної, в тому числі комунікативної, діяльності. Важливе місце на етапі професійної адаптації займає питання особистісного і професійно-комунікативного самопізнання, що здійснюється передусім через професійну рефлексію. Остання забезпечує, за даними досліджень, подолання фахівцем проблемних ситуацій у діяльності та спілкуванні і її розвиток через вихід у рефлексивну позицію, через заміну вже використаного способу діяння. У новий період життєдіяльності молодий фахівець, спираючись на сформовані в період професійної підготовки (в різних ситуаціях навчання і спілкування) знання і вміння, не тільки вдосконалює професійно важливі якості, а й розвивається як суб'єкт спілкування. Через труднощі

адаптації – в результаті втрати налагоджених взаємин, звичних умов та форм комунікативної діяльності – молодий фахівець змушений повсякчас “шліфувати” свої комунікативні знання і вміння. Попри нестачу професійного та життєвого досвіду, наукової інформації (яку дехто нагромаджує завдяки поєднанню праці з навчанням у ВНЗ) молоді фахівці прагнуть до творчості, перетворень, вдосконалення професійної сфери, повсякчас долаючи невідповідність між своїми уявленнями про психолого-педагогічний фах і реальністю освоєння цієї професії. Спільно зі зростанням професійної компетентності в цей період відбувається розвиток її невід’ємної складової – *комунікативної компетентності*. І педагоги і психологи (відповідно 100% і 88%) мають дуже високий і високий рівні розвитку комунікативної компетентності, що, безумовно, сприяє успішності професійного і комунікативного розвитку фахівця в період професійної адаптації.

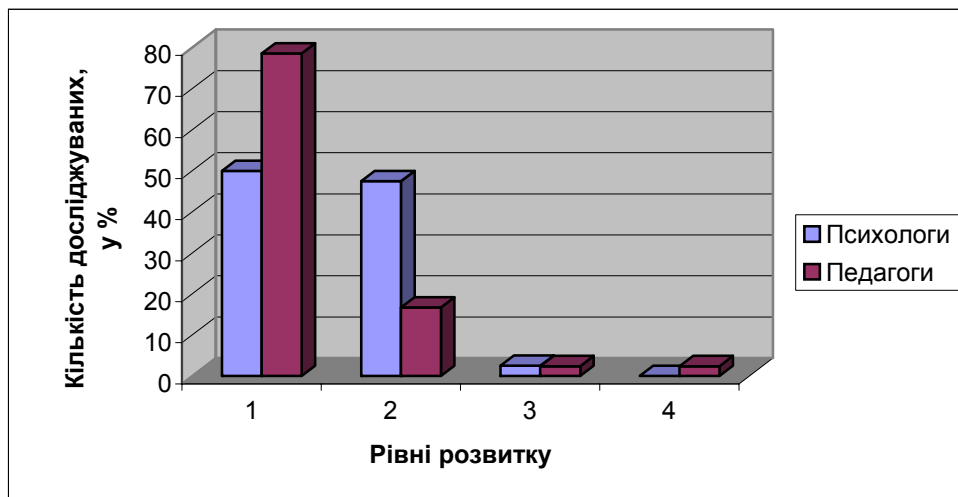
Період *первинної професіоналізації* (23 – 30 рр.) ставить перед фахівцями нові завдання щодо становлення професіоналізму і розвитку комунікативної компетентності, підґрунтям чого виступає реалізація нагромадженого на попередньому етапі адаптаційного потенціалу. В цей період спеціаліст вже набув базових, у тому числі комунікативних, знань і вмінь; він володіє психолого-педагогічною технікою, має певний досвід професійної діяльності і міжособистісної взаємодії (за результатами дослідження, набуття досвіду для самостійного виконання професійної діяльності *удвічі* довше у педагогів, ніж у психологів). У цих фахівців майже сформувався індивідуальний стиль діяльності і спілкування: у 60% психологів і у 52% у педагогів. Крім того, психологи перевершують педагогів за швидкістю освоєння ролі фахівця, набуття професійних і комунікативних навичок. У цей період головним мотиваційним чинником стає якомога повніша реалізація своїх можливостей у професійній діяльності і спілкуванні, всебічне освоєння свого фаху через творче самовираження.

У свою чергу, на етапі *вторинної професіоналізації* (28 – 40 рр.) досить високий рівень розвитку комунікативної компетентності забезпечує невинне зростання професіоналізму. Комунікативна компетентність як інструмент професійної діяльності педагогів і психологів слугує підґрунтям для створення і реалізації нових програм діяльності і спілкування у швидко змінюваних умовах життєдіяльності, сприяє ідентифікації з професійним співтовариством, становленню професійного менталітету. За ступенем вироблення такого менталітету педагоги (92%) перевершують психологів (70%). У міру зростання професіоналізму у психологів – порівняно з педагогами – більш інтенсивно посилюється інтерес до свого фаху. В цей час періодично і постійно дбають про підвищення власного професійного рівня *сто відсотків* і педагоги і психологів.

Нарешті, на етапі *професійної майстерності* (від 35 р. ...) фахівці досягають вершини свого професійного розвитку: вони перебувають на рівні творчої професійної діяльності. В цей період у них виникають рухливі інтегративні психологічні новоутворення, а також створюються можливості для самопроектування своєї діяльності та кар’єри. Все це повною мірою має місце у діяльності фахівців-майстрів, коли не виникає тривалих професійних криз, професійно-

емоційного вигорання або припинення на певний час професійної діяльності, внаслідок чого з'являються деструктивні тенденції у розвитку професіонала як суб'єкта діяльності.

Дослідження показало, що на цьому етапі професіоналізації високий рівень розвитку комунікативної компетентності мають 78,6% педагогів і 50% психологів, вищий від середнього рівень – відповідно у 16,7% і 50%. І тільки у 4,8% педагогів і 2,5% психологів зафіксовано середній і низький рівні її розвитку (див.: рис. 1).



**Рис. 1.** Порівняльна характеристика розвитку комунікативної компетентності фахівців – психологів і педагогів

*Примітки:* 1 – високий, 2 – вищий від середнього, 3 – середній, 4 – низький рівні розвитку.

Результати анкетування фахівців-„майстрів” свідчать про те, що повністю творчу та майже творчу професійну, в тому числі комунікативну, діяльність мають 69 % психологів і 76 % педагогів. До того постійно ведуть роботу з підвищення свого професійного рівня понад 84 % психологів і понад 85 % педагогів, а періодично її здійснюють майже 16 % психологів і майже 15 % педагогів, тобто йдеться про стовідсотковий постійний розвиток цими фахівцями свого професіоналізму. Разом з тим самопроєктуванням своєї професійної діяльності і розвитком кар’єри займаються 75% психологів і понад 76 % педагогів – у цих фахівців майже сформована названа здатність або вони володіють нею повністю. Досліджувані здебільшого досягли вершинних здобутків у своїй професії: про це заявили 73 % психологів і 61% педагогів. Власні взаємини з колегами характеризуються стовідсотково і психологами, і педагогами як добрі та дуже добрі. Ці фахівці мають високу якість взаємин (добрі та дуже добрі) і з начальством: понад 89 % психологів і 93 % педагогів. На такому підґрунті професійних здобутків відбувався невинний розвиток у фахівців невід’ємної складової їх професіоналізму – *комунікативної компетентності*.

Тим часом аналіз емпіричних даних показав, що комунікативна компетентність на *всіх* (розглянутих нами) *етапах* професійного спілкування пов’язана структурно-функціональними зв’язками передусім зі своїми операційними ха-

рактеристиками – комунікативно-мовленнєвим, соціально-перцептивним та інтерактивним компонентами, які й визначають її розвиток. Однак кореляційні зв'язки між її характеристиками на етапі **професійної адаптації** менш тісні, ніж це спостерігалось у студентів на етапі **професійної підготовки** (коефіцієнти кореляції у фахівців – від 0,586 до 0,200, у студентів – від 0,705 до 0,541 при  $p=0,01$  – див. докладніше: [7; 8] ); а у випадку з мовною компетентністю у фахівців-адаптантів можна говорити лише про позитивну тенденцію до такого взаємозв'язку між ними (0,146).

Разом з тим кореляційні зв'язки у структурі комунікативної компетентності більш тісні й розгалужені на етапі **вторинної**, ніж **первинної**, професіоналізації. Це свідчить про більшу сформованість названих складових у педагогів і психологів у міру набуття ними професіоналізму. Щодо здатності володіння інтонацією, мімікою і пантомімікою так само маємо достовірні відмінності у розвитку ( $p \leq 0,05$ ) у бік більш досконалого володіння цією здатністю на етапі **професійної майстерності**. До того на рівні тенденції у розвитку на цьому етапі поліпшилося у фахівців володіння вмінням самопрезентації – здатністю до самоподання самого себе у ситуації спілкування.

Аналіз емпіричних даних щодо нормативності/ненормативності розвитку такого показника, як *здатність до налагодження взаємин із співрозмовником*, та його складових (*здатності до взаємної підтримки у спілкуванні*, *здатності до злагожденості у міжособистісній взаємодії* і *здатності до улагодження конфлікту*) показав, що у педагогів всі його складові перевищують за нормативністю розвитку аналогічні складові у психологів на етапі **первинної професіоналізації** і мають майже однаковий розвиток у цих фахівців на етапі **вторинної професіоналізації**. На етапі **професійної майстерності** всі названі складові здобули переважний розвиток у психологів – особливо це стосується показника «здатність до взаємної підтримки у спілкуванні»: 77% – у психологів і 50% – у педагогів.

Разом з тим емпіричне дослідження показало, що такі комунікативно і професійно важливі характеристики, як мовна компетентність, вміння вести розмову (спір), вміння слухати, вміння викладати свої думки, здатність до налагодження взаємин із співрозмовником, загальні комунікативні вміння не достатньо сформовані у досліджуваних: на етапах **професійної адаптації** й **первинної професіоналізації** можемо говорити лише про тенденцію до взаємозв'язку їх з комунікативною компетентністю. До того у період набуття **професійної майстерності** вміння слухати, вміння викладати свої думки, здатність до налагодження взаємин із співрозмовником і загальні комунікативні вміння в їх відношенні до комунікативної компетентності навіть перебувають за зоною статистичної значущості.

Слід також зазначити, що питома вага таких складових інтерактивного компонента комунікативної компетентності, як *співробітництво*, *компроміс*, *уникання і пристосування*, що свідчать про способи реагування фахівців у конфліктній ситуації, істотно зросла від етапу професійної адаптації до етапу професійної майстерності, тоді як значення показника *суперництва* між ними зме-

нилося. Однією з причин цього було, ймовірно, небажання можливих суперників провокувати конфліктні відносини. Як показало дослідження, на початку професійного становлення – у період адаптації – ситуація зі способами реагування в конфлікті складається прямо протилежна вищеописаній. Разом з тим для гармонізації міжособистісної взаємодії суб'єкт спілкування має активно вправлятися у вдосконаленні тих інтерактивних умінь подолання розбіжностей і залагодження конфлікту, які позитивно впливають на емоційний стан і сталість відносин партнерів зі спілкування: це *вміння попереджувати і „згладжувати” конфлікти, вміння „визнавати помилки” і здатність до компромісних дій*. Разом з тим слід активізувати вияв *суперництва*. Адже саме суперництво як один з показників подолання розбіжностей у взаємодії виступає, на нашу думку, своєрідною спонукою у творчому вирішенні виниклих у міжособистісній взаємодії проблем і ним не потрібно нехтувати у процесі вдосконалення відповідної компетентності. І хоча суперництво (за свідченням автора методики Томаса) і не належить до конструктивних способів розв'язання конфліктної ситуації і передбачає можливі прояви агресивності у спілкуванні, але саме суперництво, або (якщо перейти на мову економіки) конкуренція, – рушій прогресивного розвитку: саме воно забезпечує боротьбу ідей, позицій. Разом з тим слід враховувати і те, що тільки здатність до співробітництва забезпечує продуктивність поведінки в конфліктній ситуації, бо обидва її учасники досягають успіху. Треба програвати реальні психологічно складні ситуації: проблемні, конфліктні, що сприяє зростанню комунікативної компетентності особистості і підвищенню її соціальної адаптованості.

Тим часом для оптимального функціонування особистості – з позиції трансактного аналізу – в ній мають бути гармонійно поєднані всі три стани «Я»: *Дорослого, Батька і Дитини*, а також повинен своєчасно актуалізуватися певний Я-стан у тих випадках, коли це потрібно для гармонійного спілкування. Результати ж дослідження не свідчать про чіткість виконання потрібної функції Я-станом досліджуваних – *психологи* зазвичай віддають перевагу позиції Дорослого, а у *педагогів* переважають позиції Батька і Дитини у спілкуванні, тобто моралізаторство й імпульсивність. І хоча для педагогічного спілкування характерна «батьківська позиція» вчителя – вона поєднує альтруїзм і офіційність поведінки (категоричність інтонацій, авторитарність, моральність), але у сучасних учнів подібне викликає нерідко емоції протидії та неприйняття. Тому цим фахівцям потрібно постійно вправлятися у виробленні позиції, адекватної конкретній комунікативній ситуації, аби запобігти порушенням, дисгармонії у спілкуванні. Варто також зазначити, що у рекомендаціях вчителям зазвичай не наголошується на потребі актуалізації у педагогічній взаємодії – поряд з моральною – ще й емотивної і раціональної сфер особистості вчителя.

Так само важливо розвивати *комунікативно-мовленнєву компетентність* – особливо вміння невербального спілкування, що забезпечує експресивність і природну виразність поведінки фахівця в педагогічній і психологічній практиці.

Як свідчить практика, традиційно у процесі професійно-комунікативної підготовки акцентується увага на лінгвістичній стороні: фонетичний, граматич-

ний, лексичний і стилістичний аспекти мовленнєвого спілкування. Але мовленнєва діяльність – це ще й реалізація особистісного, комунікативного начала, що означає вміння суб'єкта вживати мовлення для спілкування з оточенням, регулювати комунікативну поведінку, управляти пізнавальними процесами, невербально підсилювати зміст повідомлення. Звідси для педагога-психолога важливий постійний розвиток психологічного аспекту мовлення – бути засобом спілкування, тобто здатність цих фахівців не тільки повно і логічно, а й переконливо для співрозмовника висловлювати свої думки; вміння його слухати та чути, розуміти смисл мовленого ним. До того це і здатність розуміти внутрішній світ вихованців й активно та емоційно впливати на їх розвиток. Такий підхід вимагає від цих фахівців постійного пошуку більш точних й емоційно виразних засобів вербального і невербального спілкування. Адже у процесі навчання чи консультування учень саме у педагога запозичує комунікативно-мовленнєвий досвід, інтеріоризуючи його і набуваючи таким чином індивідуального досвіду спілкування, що «віртуально» включає в себе і мовленнєві традиції (норми), і новітні засоби раціонального опрацювання і передавання інформації.

У зв'язку з цим вкрай важливо вдосконалювати і *соціально-перцептивну компетентність* – зокрема, психологічну проникливість, психологічну прозорливість, соціальну інтуїцію, виробляти гнучку здатність до корекції образу іншого у процесі взаємодії, що сприяє посиленню розуміння психологічної й особистісної сутності партнера зі спілкування, емпатійності й рефлексивності суб'єкта діяльності.

Разом з тим будь-яка взаємодія у системі «людина – людина» – особливо це стосується професій педагога і психолога, складність яких зумовлена потребою взаємодії з різними за віком людьми, – пов'язана з необхідністю контролювати власні слова і вчинки. Це потребує неабияких зусиль, викликає емоційне перенапруження і справляє травмуючий вплив.

Психологічне дослідження показало, що усвідомлення особистістю належності до співтовариства професіоналів є результатом тривалого і складного соціокомунікативного процесу, який поєднує фахову соціалізацію, комунікативне вдосконалення і розвиток самосвідомості. Тому фахівцю (незалежно від етапу професійного становлення) важливо повсякчас дбати про розвиток своєї особистості – передусім у комунікативному плані, а також про психопрофілактику її емоційного виснаження, до появи якого, на думку В.В. Макарова (2000), призводять особистісні особливості індивіда: інтровертованість, підвищені тривожність, емпатійність і чутливість; професійна підготовленість (володіння техніками та прийомами); організація праці: умови роботи, складність завдань, обсяг роботи, оплата праці та ін.

У **підсумку** зазначимо: і педагог, і психолог мають володіти високорозвиненою комунікативною компетентністю як психологічним інструментом реалізації в діяльності своєї особистості, професійного зростання, якісного виконання фахових завдань, як засобом психо